



TITLE:

教育方法学講座 1998年度提出の修士論文・卒業論文要旨

AUTHOR(S):

CITATION:

教育方法学講座 1998年度提出の修士論文・卒業論文要旨. 教育方法の探究 1999, 2: 94-108

ISSUE DATE:

1999-03-15

URL:

<http://hdl.handle.net/2433/190218>

RIGHT:

棚橋源太郎の理科教授論に関する研究

——構成原理と「実験」の関係を中心にして——

岩 崎 紀 子

棚橋源太郎(1869-1961)は、1900-1920年代という教授法研究興隆の時代において、1886年に誕生した新教科「理科」に関わる教授法研究の先駆者的役割を果たした。彼は東京高等師範学校附属小学校での教授実践に基づき、理科教授論を構築した。この時代は、ヘルバルト派の5段階教授法が全国の附属小学校を中心に実践・研究された。学科の性質上、理科に最適であるとされた5段階教授法であったが、教授目的の把握も不明確で、且つ教授内容の質が問われることのないまま、教授段階を所与の教材に対して形式的に適用することにより、段階のもつ教育的価値が欠落するという、教授実践の「定型化」がもたらされた。こうした課題に応えるべく構築された棚橋の教授論では、尋常5年に始まる理科と、その前段階における尋常1～4年の「尋常小学地理歴史理科」との教授内容・方法上の連関を図り、「郷土」を基軸とする教育課程が構想され、低学年の初歩教授と高学年の理科を一貫したものとして、これら全体により知識の深化を目指す内的構造が特徴的である。

本研究では、各々が孤立的に存在するのではなく、相互に関連する4つの構成原理、つまり「自然」「郷土」「自己活動」「直観」をもとに彼の理科教授論を分析し、構造的に捉えることを目的とした。さらに、彼自身が、日本に直接紹介・普及した「実験室教授法」を先の各構成原理との関係において分析して、彼が規定した理科教授における「実験」の位置付けを明らかにし、併せて棚橋の理科教授論の特質を考察することを目的とした。この目的を達成するために、棚橋の主著『理科教授法』(1901)『理科教授法講義』(1903)『新理科教授法』(1913)『改訂新理科教授法』(1918)と、3種類の『実験室案内』(1914/1916)を分析対象として、教授実践との関係を視野に入れつつ、理論的研究を行った。

第1章「棚橋源太郎における理科教授論の構成原理——自然・郷土・自己活動・直観の原理をもとにして——」では、彼の理科教授論を支える構成原理を目的観から抽出し、各々の内容規定と相互の関係を明らかにした。認識対象である「自然」は「自己構成力の発現」と定義され、この「自然」を人類が努力して改造することを「開化」とした。人類が「開化」をなし得たのは「自然」の内部に法則、つまり「連絡系統」が存在するためで、人類はこれに従って行動してきた。一方、「自然」を構成する各自然物は、その部分相互の間に親密な連絡を図りながら、内に「生存・向上発展」という目的を潜め、この目的に対して個々が適合することにより、全体として調和・統一のある「有機的統一体」と解釈された。「統一的生活の理解」には「連絡系統」に即した「自己構成力」を把握する必要がある。

「郷土」は自然認識の窓口として位置付けられ、そこに内在する「連絡系統」が教材選択・排列の基準として設定された。そこに生存する有機体を、その形態構造と生活表現との関連において理解することにより、各個体の観察をもとにした生物同士の関係性を捉えることができるため、「自然」における「連絡系統」を認識することが可能である。「郷土」は、子どもにとって身近な存在であり、自己と「自然」との重なりのおおきさゆえ、自己を他の有機体と関係付けて理解する基盤が作られ、また同時に「自然」に比べて個別的・具体的に「自己構成力」を感じ取れることから、教授内容の「一単元」・「一全体」と捉えられた。さらに「郷土」の一部としての自己の認識を「自然」における人類の位置付けにまで拡張し、子どもにも「自己構成力」があることを根拠付けたのが「郷土」原理である。

「自己活動」原理は、教授における方法論上の基礎として位置付けられ、「自然」における「自己構成力」への着目から演繹された。「自然」が「自己構成」している以上、それを認識する子ども自身もまた、自ら「自己構成」する必要がある、これによって始めて「自然」の「自己

構成力」を「連絡系統」に沿って把握することが可能になるが、子どもの「自己活動」を成立させる根拠は、教師が教授に際して細心の準備をもって臨むことにありとし、「自己活動」を単なる放任とは明確に区別している。棚橋が、子どもの「自己活動」を保障・促進する上で、教授過程に教師を位置付け、その役割に着目していることは注目し得る。この視点は、教授過程における「自己活動」の具体化としての「生徒実験」の強調にあたり、より一層明確に意識され、その重要性が再確認される。

「直観」原理は、自然認識の出発点として位置付け、「自己活動」原理と相即的・相互前提関係にある。「直観」は、認識の帰着点としての「概念」、つまり「法則や定義に関する知識」に到達する上で重要な位置を占めている。このように、4つの構成原理は密接に関連して彼の教授論を構築しているのである。

第2章「理科教授における『実験』の構造」では、彼の「実験」概念と、その構造を『実験室案内』をもとに明らかにした。欧米留学を機に変容を遂げた「実験」概念は、彼の教授論を特徴付ける4つの構成原理の連関を一つの教授形態として教授過程に結晶化したものである。留学前には積極的に位置付けられなかった「自己活動」原理が、イギリスでの「実験室教授法」との遭遇を経て自覚化され、発見者の地位に生徒を立たせ、自ら問題を解決させる「生徒実験」に具体化された。ここには、ユングの「生活共存体」思想に代表される＜ドイツ的自然観＞と、アームストロングが提唱した「発見的方法」に代表される＜イギリス的自然科学教育方法論＞との統合を読み取ることができる。

「生徒実験」実施上の注意点には、密接に関連する4構成原理が次のように結実していた。「生徒実験」は決して生徒の放任ではなく、彼らが「自己活動」的に「実験」ができるよう、教師は教授前の準備・配慮を十分に図った上で傍観者の地位に立つことが求められた。これにより、生徒は科学的方法によって独立に「新知識」を獲得できる。生徒の「自己構成力」を発揮させるために「郷土」から素材をとり（自然、直観）、彼ら自身に①実験装置の作製（実験の場を自己構成）、②実験観察（実験過程を自己構成）、③ノートブックに全ての結果を記録・筆記（観察と推論の結果を自己構成）させることにより、子どもの「思想界」の整理・拡充を図る。なかでも彼が強調したのは「実験後の処理」、つまり論理的・体系的な参考書の参照や教師との問答による知識間の「連絡系統」化（概念）であった。

第3章「棚橋源太郎による理科教授論の歴史的な位置付け」では、第1・2章での分析結果を総合し、さらに同時代の他の教授論者との比較を交えながら、当時の理科教授上の課題に対する彼の姿勢を問い、理論上の独自性を明らかにした。教授の基礎としての「郷土」には、子どもの発達段階を考慮し、一方で「自然」に内在する「連絡系統」に沿って教材を選択・排列するという2つの軸を共存させる教育的価値があり、これを基軸として小学校全学年を貫く自然科学教授を目指し、同時に「郷土」を共通対象とする同一学年内での教科間の連関を図っていた。また、「郷土」における「直観」を「実験室」という場に凝縮し、子どもの「自己活動」を積極的に位置付けることによって、「自然」に内在する「連絡系統」を、子どもの認識における「概念」間の「連絡系統」に＜転移＞することを目指すという、単なる形式的陶冶に解消されない知識深化の構造が彼の「実験」には存在した。

彼の理論から導出される課題として、「郷土」を教授の基礎とする際、有用と被害という「自然」と人類との直接的関係の視点からのみ関係認識を構成することは、正当な自然認識に対する危険性をもつこと、彼のいう「生物学生徒実験」は、軍事力としての科学技術に直接結びつかず国家的政策の一環としては結実しなかったが重要性があること、を指摘した。

今後の課題としては、棚橋の理科教授論をその後の研究活動との関係からさらに深め、彼が依拠したドイツやイギリスの理科教授思想を視野に入れて検討することが理論上の課題である。彼の理論が実際にはどのように教授実践を変革し、具体化されたのかについて、関連資料を蒐集し、実態分析していくことを最大の課題とする。

(IWASAKI Noriko)

幼児期後期における2者間と3者間の相互交渉

——協同描画の生成プロセスを通して——

小 原 佳 代

1. 問題設定

幼児期後期は就学前教育のまとめの時期であり、小学校への接続が行われる。大阪保育研究所(1986)では、小学校就学にあたり生じる変化を、授業形態による学習活動が中心的活動になることと新しい仲間による集団の編成とし、各々の変化に対応するため、「子ども同士の交際能力の十分な発達保障の上に形成される」「他児との相互交渉能力」と「それに基づく初歩的な組織運営能力」、「話しことばの豊かな獲得」が必要であるとしている。平成2年保育所保育指針でも、子ども同士の相互交渉は「情緒的、社会的、道徳的な発達のみならず、知的発達にとっても不可欠な体験」であるとし、重要性を指摘している。

2. 本研究の目的と方法

幼児期後期にみられる遊びは、場のみを共有し対人的接触が生じない並行遊びから、ルールを介して対人的交渉を行うゲーム遊びへ移行する。この移行期には、一定のルールを作る、他者の存在を認識し働きかける、他者の働きかけに応答する、他者と自己の関係の中でルールを共有すること等が求められる。そこで、阿南文(1989)、丸野俊一(1991)、栗山容子他(1996)は、自己-他者視点の獲得と課題の関係について検討を行った。その結果、自己-他者-課題の関係において「課題における自己の利潤追求に目的を設定する」中で、目的達成のために他者を意識するようになり、自己-他者が分化することが明らかにされた。つまり、それ以前ではそのような自己-他者の分化が行われておらず、他者を自己と独立した存在と捉えられない自己-他者が未分化な状態ということが出来る。しかし、先行研究では対象児の年齢、課題の設定、相互交渉に関わる人数が異なっていた。そこで、次に相互交渉に関わる人数と課題設定の2点を吟味する。

従来の研究では、対話分析の基本単位を2者とすることが多い。そのため、幼児期の相互交渉を扱う研究でも自己-他者の2者関係の場面設定が多かった。しかし、この時期の子どもの生活場面を考えると、2者関係だけでなく、3者以上のダイナミクスを検討する必要がある。そこで、1対1の関係へ第3の視点が入る3者関係に焦点を当て、2者と3者の相互交渉でみられる特徴を明らかにする。また、課題設定は協同描画とした。協同描画は、①一定の枠の中で全員が満足するものを描くためには話し合いが不可欠であり、その話し合いの中で自分のイメージ通りに描きたい思いが課題における自己の目的追求になりうる、②描画には既定の成功例がなく、相互交渉過程の分析には適当である、③描画課題は結果がモニターでき、日常生活にも接近していることから課題としては適当であると考えられる。

以上より、本研究では主題を与えられた絵を描く課題を設定し、幼児期後期の2者と3者の相互交渉を観察した。そして、各々の相互交渉の過程を自己-他者の分化と課題意識の保持の関係から分析し、相互交渉に関わる人数の違いによる特徴を検討した結果から、発達の特徴と保育の課題を考察した。その際、小原(1998)で明らかになった、自己-他者が未分化な5歳以前と、自己-他者が分化していた5歳半以降を対象となる年齢群とした。

本研究は以下の方法で行った。保育園の年中・年長組の幼児を対象に、新版K式発達検査を実施し、生活年齢及び発達年齢が5歳半を越えている幼児(年長群)と、5歳以前の幼児(年中群)を3人ずつのグループにした。その結果できた5グループ(年長群が3、年中群が2)を対象に実験的観察を行った。協同描画の課題は「プールの絵」とし、3人の協同描画を先に行い、後日、同グ

ループ内の2人の協同描画を行った。

3. 実験的観察場面のプロセス分析と考察

結果の分析は、実験的観察から得られた相互交渉過程について概要を明らかにするため所要時間と総発話数、相互交渉の課題となる主題の保持との関係、さらに、2者と3者の相互交渉の特徴を見るために関係構造の分析を行った。次に、相互交渉に関わる人数と各年齢群の発達の特徴を捉えるため、エピソードの分析を行った。

年中群では、2人の協同描画は3人の協同描画に比べ主題と関係のないプロセスが少なかった。さらに、自己－他者間で話題が共有されない構造は主題と関係のないプロセスのみで現れた。3人の協同描画は主題と関係のないプロセスが多く、自己－他者で話題を共有していない構造也多かった。また、2人の対話に3人目が仲間入りする場面を検討すると、主題の保持等の条件に関係なく仲間入りができた。以上より、年中群の2者の相互交渉では、「自己と対象の関係を分化」して認識し、主題を保持する意識の中で、相互依存的に目的達成に向かう存在としての他者を意識し始め、他者へ自分の意図を伝えようとする事が分かった。一方、年中群の3者の相互交渉では、「自己－他者－対象」が「未分化な混沌とした状態」となり、主題の保持が難しい。これは3人目が話を話題に戻すのではなく、そらす方に働きかけるためであることが分かった。この時期の子どもの話し合いが難しいと言われるのは、話し合いに加わる第3者が主題と異なる話題を持ちこむと、話し合い自体がその話題に流れるためと考えられる。従って、日常の保育では保育者が子どもの話し合いの中で主題を保持する役割を果たすこと、子どもが活動の中で主題を保持できるように、生活の中で経験したものや印象の深いものを題材に選ぶなどの工夫が求められる。

年長群の協同描画では、主題と関係のないプロセスは現れず、主題と関係のある描画行為と発話が多く現れた。2人の対話に3人目が仲間入りする場面を検討すると、3人目が話題をそらす方向で仲間入りを行おうとした場合、仲間入りが失敗する。また、自己－他者が話題を共有した構造が多く、「描く」行為に関する過程は、[計画]－[実行]－[振り返り]という自分のイメージを他者と共有する過程を伴った3過程のまとまりを作ることが明らかになった。以上より、年長群の相互交渉では課題の理解を前提として自己の目的を追求する中で、相互依存的に目的達成に向かう存在としての他者を意識するようになるといえる。それに伴って、自分の持つイメージを空書で相手に伝えようとするなど、主題を保持する中で自分のイメージ通りに絵を描くという目的を達成するために他者とイメージを共有する積極的な行為がみられた。そのため、年長群では3人目が話題をそらす方向に働きかけても、拒否されることが多くみられたのであろう。以上より、年長群では保育者を交えない話し合いが可能となり始め、「自分たちで決めたことを自分たちで実行する」楽しさが味わえるようになると考えられる。また、年長群では相互交渉のプロセスにおいて、[計画]－[実行]－[振り返り]の3過程が見出されたことから、子どもによる計画・評価を保育計画の中に位置づけることが求められよう。具体的には、日常の保育でも1つの行事を実行するにあたり、子どもたちと事前の計画、事後の振り返りを行う時間を十分に設けること、また、自分が行うことについて計画を話したり、行ったことを他の子どもたちが評価することなどが考えられる。

本研究では、5歳以前と5歳半以降を対象に、2者間と3者間の協同描画における相互交渉の特徴を、2人の対話に3人目が加わる仲間入りの構造に着目した課題意識の保持との関係と、「自己－他者－対象(課題)」の3項関係について考察した。しかし、「自己－対象」「自己－他者」の分化とその3項が結びつく過程を明らかにするためには、この年齢群の間に位置する相互交渉の形態についても分析する必要がある。よって、3人の子どもの組み合わせ方と保育における意味についてさらに詳細に検討することを合わせて、今後の課題としたい。

(KOHARA Kayo)

生涯時間軸から見た「障害」経験

——身体障害者のライフストーリーより——

田 垣 正 晋

本研究では身体障害者（以下、身障者）が障害にどのような意味付与をしているのかを、生涯という長い時間軸から考察する。

リハビリテーションにおける「障害受容」の研究（本田哲三、1988）と、日常生活におけるスティグマとしての障害の研究（Goffman, 1963）は、身障者が障害を自身の価値を低下させるものと見なすことを指摘しているが、非常に短い時間軸を設定しているために、身障者自身による障害への意味付与のダイナミズムを捉えていない。生涯時間軸から見れば、身障者は否定的な意味付与をしていた障害に対して、肯定的な意味付与を行うことも考えられる。一方特に問題視していなかった障害を非常に否定的に見なすことも生じるだろう。このようなダイナミックな意味付与を明らかにするために、身障者自身の語りから構成されたライフストーリーを本研究では用いる。この意味付与を「障害経験」と呼ぶことにする。具体的な対象は、青年期以降に受傷した脊髄損傷者（脊損者）の男性とする。理由は脊損が先天性障害よりも障害が顕著になる中途障害であることである。

男性脊損者17名に半構造化面接を中心としたインタビューを行い、受傷から現在までの生活を自由に語ってもらった。ただし不治の判明時の様子、人目を気にするか、受傷後の転機、人生最大の転機については必ず聞いた。

インタビューを録音した後、全て文字起こしして、各話し手の語りを「ストーリー領域 (story-realms)」と「物語世界 (taleworlds)」に分類した。前者は、話し手の現状についての説明、過去の出来事に対する当時の解釈の再確認や修正である。後者は過去の出来事に対する当時の解釈である。そして転機に関する語りを両者とは別にして分析した。

ストーリー領域の語りから、話し手が最も肯定的に語るテーマ（肯定的テーマ）と、最も否定的に語るテーマ（否定的テーマ）を抽出した。前者は具体的には、「障害者のことを考えるようになった」、「仕事の充実」、「居住環境の改善」等であった。また話し手が肯定する際の比較対象を検討すると、「受傷前の生活」、「受傷後の一時期の生活」、「現在の他者一般」の3つになった。一方、後者は具体的には、「他人から介助を受ける」、「人から奇異に見られる」、「行動範囲が非常に狭くなっている」等であった。比較対象を分析すると全員受傷前の生活であった。否定的テーマを意味付与によって中立的に解釈する（中立化）話し手が多いことが明らかになり、「医学の進歩を期待し、障害を一時的なものに見なす」、「肯定的テーマと否定的テーマとを関連させる」、「『慣れ』と見なす」、「代替的な価値基準の設定」、「仮に障害を一時的なものに見なす」、「動けないことを当然と見なす」「中立化しない」という中立化がみられた。

物語世界の語りからは、受傷前から現在までの時間軸に沿いながら話し手の生活がどのように変化していくのかを分析した。この際、生活構造の変化に基づいてこの時間軸を、受傷前、受傷、入院、長期（前半・後半）から成り立つものとし、共通時間軸と呼ぶことにする。また各話し手個人の生活構造の変化によって時間経過を区分した（個別時間軸）。更に個別時間軸の一定期間において、話し手が語った内容の中心的な部分を「テーマ」とした。

入院のプロセスでは、症状の安定やリハビリが中心の生活構造であるが、不治の判明前後でテーマが大きく変化する場面があるとわかった。そこで入院直後に不治に気づいた場合（A）と、入院後しばらく不治に気づかなかった場合（B）とに話し手を区分した。同時に各々のプロセスの中で、不治の判明によって衝撃を受けたか否かにより、話し手を下位分類した。

共通時間軸の長期は生活構造の変化に基づいて、前半と後半に区分できることが明らかになった。前半とは退院してから、生活構造を一旦構築し、つづいてそれを再構成していく時点までである。この前半のプロセスを、脱出（P）、問い直し（Q）、重大な喪失（R）、その他（S）と4つに区分できた。Pの話し手は退院直後の生活構造に最初から不満を持っており、どうにかして新しい生活構造を作ろうとしていたことが明らかになった。Qの話し手は退院直後に構築した生活構造に満足していたが、次第に不満を感じ始め、新しい生活構造を作ったことがわかった。Rの話し手は、退院直後に築いた生活構造が突然崩壊し、新しい生活構造を構築したと判明した。Sの話し手は受傷期間が短く、インタビュー時点では退院後の生活構造を構築したばかりであった。

長期前半は上記の分類とは別に、多くの話し手が他者から奇異な目で見られたり、不当な態度をとられたりすることによって、自身を障害者と認識した時期でもあると判明した。例えば門田（話し手・仮名：以下同じ）は、退院後初めて百貨店において「変な目」で見られ、「障害者って、こういう立場におかれるんだ」と感じたと言っている。

長期後半のプロセスは、生活構造の変化に基づいて、安定した生活構造（X）、生活構造の更なる再構成（Y）、不安定な生活構造（Z）の3つに分類できた。また各プロセスにおいて、テーマの変化の有無によって、話し手を下位分類した。Xの話し手は前半で再構成した生活構造をそのまま維持していたことがわかった。例えば山口は前半で療養生活を終えて、仕事を中心とした生活構造を作り上げた。そして後半ではこの生活構造を維持している。語りのテーマは一貫して仕事である。Yの話し手は、生活構造を更に再構成していたことが判明した。例えば太田は前半において仕事をやめて、資格試験の勉強を中心とする生活構造を作った。後半ではこの勉強の学校に通うために引っ越しをした。このように太田は生活構造を更に再構成したが、語りのテーマは生活構造とは別に一貫しており、勉強の傍らにしていた障害者運動である。Zの話し手は転職や入退院の繰り返しによって、生活構造が不安定ということが明らかになった。ただし語りのテーマは一貫して、仕事か入院中の様子である。

転機についての分析結果によれば、多くの話し手は、「平凡な生活が急激に変わった」ことから、受傷を人生最大の転機と見なしていると判明した。また話し手は受傷後の転機に対して肯定的な意味付与をしていることもわかった。例えば大久保の「就職」、太田の「障害者運動の院生との出会い」等である。

以上の分析結果から、話し手は少なくとも受傷直後と比べれば「よりよくなっている」というライフストーリーを語ろうとしていると考察できる。この中心は先述の肯定的テーマであり、否定的テーマの中立化と受傷後の転機への肯定的な意味付与は、このようなライフストーリーを語るための戦略であると考えられる。否定的テーマが「よりよくなっている」ことの提示を妨げないようにするために、話し手は否定的テーマを中立化するのである。受傷後の転機が肯定的テーマと関連していると考察できるので、受傷後の転機への肯定的意味付与は、肯定的テーマがインタビュー中の単なる思いつきではなく、受傷後の人生の中で形成されてきたものであることを話し手は示そうとしているのである。

今後の研究課題は以下の2つである。第一に、今回は17人の事例から全体的な傾向を出したので、今後は特定の事例に焦点を当て、より詳細に「よりよくなっている」というライフストーリーの語り方を分析する必要がある。第二に、「よりよくなっている」というライフストーリーを語る理由自体を考察することが課題である。今回は戦略を中心にどのように語るのかということのみをみたが、今後はどうしてこのようなライフストーリーを語るのかということも考察する。

(TAGAKI Masakuni)

【卒業論文要旨】

コンピュータの利用による学校教育構造の再構築の可能性について

天 根 静 也

現在、学校の電腦空間化の奨励とそれに伴う情報教育の推進が、財界・政界・教育界の各方面から提起されている。コンピュータの学校教育に革命的な変革をもたらす可能性について、様々なところで議論が展開されているが、その大半が、コンピュータの導入で教育はどう変わるのか、すなわち、社会に広がるテクノロジーの変化に合わせて教育というものも変わっていかなくてはならない、そういう、使用者としての「使いこなせる技能」の育成と「ついていける」思考力と感覚の養成をはかることに重点が置かれている。その一方で、いじめと不登校の拡大、校内暴力と少年非行の増加、教師のバーンアウトなど、学校の危機も加速度的に激化し、子どもと教師の孤立と逃走はエスカレートしている。こうした時代背景をもとに、本研究では、「日本の近代学校教育の支配的構造」（広義においては、教育を受ける権利の保障としての営みというよりは、国家や産業界の要求が全面に出た教育制度の有り様を、狭義においては、多くの知識や技能を一斉に効率的に伝達し個人間の競争を通じて習得し習熟させる学校での学習方法が学校だけではなく、日常生活での学びへも一般化されている傾向）をコンピュータを授業で利用することによって再構築する、すなわち、コンピュータを必要条件として、子どもを自立した学習者に育てる可能性を、コンピュータとこれまでの教育工学機器との機能的特徴をとらえた上で、コンピュータを用いた授業実践例を見ながら検討することにする。

そうした実践例として、コンピュータ時代の未来の学習を先取りし、そこに生起する危険性と格闘しながら、この機械がもたらす新しい教育の可能性を探求した実践として高く評価されている東京都神奈川小学校の荻宿俊文による実践を選択し、中原淳によって、1997年度5月から11月まで、毎週1回2時間、荻宿が担当している3年生の図工の授業に対し、エスノグラフィーの研究手法で観察分析が行われた報告を検討資料として採用した。荻宿は、「らしき工房」と名付けた教室で、様々な教育実践を行っているのであるが、中でも、絵の作成過程を「動画」で再現することによって、子どもの「絵を描く」という「経験」自体を「可視化」させ、そうして「可視化された経験」をもう一度「作りなおす＝再構成」する環境を子どもたちに提供するために開発された『脳の鏡』というソフトウェアを使った実践に注目し、「画材としてのコンピュータ」の可能性を探りながら、「子どもにとって今必要なことは自分の経験を再構成する事である」と考えている荻宿が、学習指導要領に定められた教育内容に従いながら、自らの教育信念・意図を盛り込んだ上で、授業・学習環境を創造する営みについて、「学習環境のデザイン」の概念を採用し、それをもとに注目すべきポイントに分けて考察することにした。その結果、学習観・評価観の変容によって、普段の授業や学校生活に問題を抱え、それまでどちらかといえば「学習活動の周辺」においやられていた子どもが、自ら積極的に学習活動にかかわるといった出来事も生まれているなど、子どもたちが、「変わって」いくことが確認された。もちろん、ただコンピュータを導入すれば良いというわけではなく、自立した学習者に育てるための細やかな指導上の工夫をするなど、教師が一貫した学習環境のデザインを信念に則って行わなければならないのはいうまでもないが、荻宿実践を検討することによって、コンピュータが学校教育の構造と様式を根本的に問い直して再構築する可能性を秘めていることは確認できたといえる。

今後の課題は、利用する側の立場としてテクノロジーの開発に参与する組織作りが早急に検討されるべきことである。

(AMANE Shizuya)

【卒業論文要旨】

「パイディア計画」におけるカリキュラム論的特質

——M. J. アドラーの所説を中心に——

赤 沢 早 人

本稿では、M. J. アドラーが中心となって公表した「パイディア計画」における、「基礎的学校教育」（初等・中等教育を併せた12年間の学校教育）のカリキュラム論を検討した。

パイディア計画が出された1980年代前半のアメリカは、子どもの知的能力の低下問題を契機にして、教育改革の必要性が盛んに叫ばれていた。この問題の解決策として、当時2つの共通した課題意識があった。それは第一に、アカデミック教科の重点化による教育の「質」の向上であり、第二にその質をすべての子どもに「平等」に与えることであった。

こうした時代背景を持つパイディア計画は、従来、アカデミック教科の重点化という側面だけに強調を置く、一部の子どものためのエリート教育であると批判されることがあった。しかしこうした批判は、パイディア計画を2つの課題意識の関連から正確に捉えたものではない。そこで本稿では、この両者の課題意識を関連させながら吟味することで、そのカリキュラム論的特質を明らかにすることを目的にした。

第1章では、「質」の向上との関連から、パイディア計画における教育目標と教育内容を分析した。その教育目標は、当時の教育改革論議で求められた、アメリカの国際的経済力の復興には直接向けられず、民主社会において、すべての子どもを平等に、個人・市民・労働者という人間的側面に向かって準備していくことにあるとした。さらに、この目標の達成のために、「基礎的学校教育」では、大人世界に不可欠な知識や技能を与えるだけでなく、生涯を通して継続的な学習を可能にする、「学び方」を習得させることに焦点を当て、これを授業目標に据えることが提唱された。「学び方」とは、自らの力で未知の知識や技能を学習し、習得できる能力のことである。また、その教育内容は、3部門のアカデミック教科と一般的職業教育によって編成されることを明らかにした。

第2章では、「3つの柱」という授業方法の採用によって、教育の「質」をすべての子どもに「平等」に与えられるとする方法上の提唱と、それを支える平等観の内実を分析した。「3つの柱」とは、「学び方」の習得のために必要な3種の知的営為として、すなわち、① 組織的知識の獲得、② 知的技能の育成、③ 基礎的価値や観念の理解の向上、を目標に据え、その習得にもっとも相応しい授業要素（生徒数、教授法など）を配置する授業様式である。パイディア計画では、各教科の授業を、「3つの柱」に沿う形で3分化することによって、すべての子どもに、「質」を「平等」に与えるという目的が保障されることを明らかにした。特に、上記③を目標にする第3の柱の授業では、価値や観念を理解する際に行なわれる「話し合い」の過程が、学習のためのモデルとしての役割を果たすことで、「学び方」を習得する基盤になるものとして位置づけられていることを明らかにした。

以上のことから、パイディア計画が、教育目標にあっても、「3つの柱」という方法論にあっても、「学び方」を習得するという「質」の平等な達成を図っていたことが示された。

パイディア計画の平等観は、たしかに「結果の比例的平等」の形で、学習成果の個人差を容認している。しかし、「3つの柱」では、個人差に応じる一方で、すべての子どもに等しい「質」の保障が目指された。さらに「特別の支援」として、特に家庭環境に恵まれない子どもへの補償教育の強化が提言されていた。これらのことから、パイディア計画が、一定の到達水準への全員到達を、学習成果の個人差の前提としていたことを指摘した。

なお本稿では、カリキュラム「論」自体の検討に比重を置いたため、実践段階での十分な検討が課題として残された。今後は、本稿で明らかにした理論的特質を視点にしながら、注目すべき成果をあげているテネシー州のCSASなどの実践例を検討していく必要がある。

(AKAZAWA Hayato)

【卒業論文要旨】

アメリカのキャリア教育における「インフュージョン」について

板 倉 真 史

現在の日本の教育システムにおいて、学力を判定基準とした就職斡旋や進学準備対策に陥りがちな進路指導の現状を改め、そのためにも望ましい勤労観を養ったり、仕事に対する自分の適性を発見し技術を磨いたりするような活動が学校教育の中に正しく位置づけられる必要がある。

これと同様の問題提起が1960年代以降のアメリカにおいてもなされ、基本的な人間形成に関わる初等・中等教育の改革と関連して、特に職業教育や進路指導の改善・充実が急務とされた。こうした動向に応えた政策が1970年代初頭に登場するキャリア教育（career education）である。本稿では特に、キャリア教育における「インフュージョン」（infusion）に焦点を当てて検討している。「キャリア」とは連邦教育局長官マーランド（Marland, S.P. Jr.）の考えによれば「人生における個人の進路あるいは進歩（course or progress）」である。そして、「インフュージョン」とは一般に「融合」と訳されてきたもので、従来の教科にキャリア発達の要素を融合させる教授の方策であるとされる。

本稿では、キャリア教育における「インフュージョン」の概念を明らかにすることを第一の課題とした。そして、その概念を実践場面に具体化することによって、教科指導を通してのキャリア発達の教育が可能になり、職業教育が学校教育の中に正しく位置づけられる可能性を示すことを第二の課題とした。

第一章では、「インフュージョン」の「教授・学習過程を人間発達の職業的側面と関連づける」という中心概念を明らかにした。そして、キャリア教育は「インフュージョン」という教授の方策を用いたことによって、個人の全面的発達を指向する学校教育全体の改革運動として展開しえたことを確認した。さらに、「インフュージョン」の多様な諸側面を整理し、その有効性をまとめている。

第二章では、インフュージョンの概念が連邦教育局のキャリア教育モデルの中に反映され、その枠組みに基づいて、しだいに州および地方学区における実践段階に移されていく過程を明らかにした。

第三章では、ミネソタ州で作成されたキャリア教育のガイドブック『教室におけるキャリア』（Careers in the Classroom, 1993）の分析を通して、全国レベルの基準を踏まえながらも、州の実情に合わせ独自のプログラムを開発していこうとする姿勢を読み取ることができた。そして、そこに示された学習活動では、大きく2つのタイプに分かれて、インフュージョンの概念が具体化されて展開している様子を見た。

ただし、各教科のどのような特性がインフュージョンのあり方に影響するのかということについては、今後明らかにしていく必要がある。また、第二章で見てきたように、州および地方学区におけるキャリア教育のプログラムは多様性に富んでいる。したがって、当然インフュージョンのあり方も各地によって異なってくる。ミネソタ州以外におけるインフュージョンのあり方をも見ていく必要がある。そして、各地において独自に展開されるインフュージョンのアプローチが、その地域の実情に即したものになっているかということにも検討が加えられなければならない。

(ITAKURA Shinji)

授業の組織化における集団思考

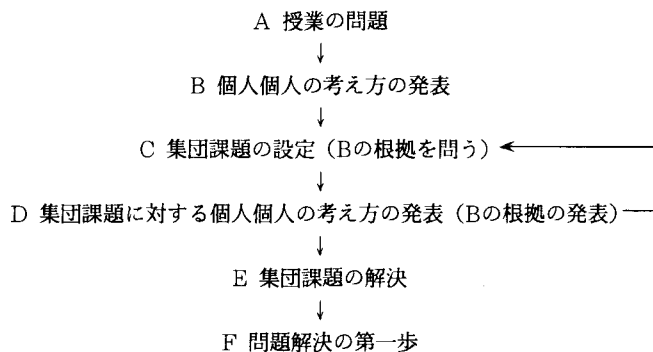
上 田 喜 子

個人を大切にした教育がますます注目される今日では、学級における一斉教育の限界がとりざたされている。ここから個人の尊重は集団を解体して教授・学習過程の個別化によって達成できるのではないかという考えが浮上してくる。そのため、集団を教授・学習過程に積極的に利用しようとした理論、ならびに教育実践に注目し考察することによって、集団と教授・学習過程との関係を明らかにし、集団は必要悪かどうかを考えていきたい。

本稿では上記の様な理論の中から、さらに「学習集団づくり」に注目し、その思想の中で重要な役割を持つ集団思考について、集団思考という概念と、実際の授業を分析して、集団思考が授業においてどのような意味をもつのか、また集団思考が起こる時点での教師の指導性はどのような役割を果たしているのかを明らかにしていくことを目的とする。

そこで第一章では「学習集団づくり」の思想を追い、その中で出された集団思考に関して、その概念と意義を明らかにしていった。集団思考は集団課題の連続的發展過程、追求過程として定義づけられ、授業において子どもの認識が深まるように互いの意見をぶつけあい関連づけることに深く関わり、認識過程と集団過程の接点ではたらくものであった。

また、その概念を以下のように図示することを試みた。



第二章では、集団思考によって展開された授業と、集団思考をねらって計画された授業を取り上げ、教師の指導性がどのように集団思考に作用しているのかを、教師の発問を中心に分析した。教師の発問を分析、類型化していく中で、何を意図する発問かという違いではなく、子どもの多様な思考根拠に根差した発問か否かの違いによって集団思考が起こり、集団問題解決にまで至るかどうかが決まることが明らかになっていった。

以上により、集団思考という概念は、上記の図に、第二章で類型化した教師の発問を位置づけることによって、現実的なものとして実証された。しかし、その発問を中心とする教師の指導性は、常に子どもの実態に即して、一人ひとりの考え方に柔軟に対応したときにはじめてその本当の力が発揮できるのであり、あらかじめ教師が予定している考え方に子どもを近づける方向に働かせてしまうと、子どもの多様な思考はつぶされてしまい、集団思考は起こらないことが指摘された。

今後の課題として、一人一人の子どもの認識の深化を詳しくたどるため、特定の子どもの認識の深化と、集団全体の認識の深化という分析軸からの検討、また、集団過程の側面についての変化を捉えるため、特定の集団で行なわれる授業の連続的な検討が挙げられる。

(UEDA Yoshiko)

アメリカの社会科における批判的思考の育成

竹 田 絵美子

批判的思考育成は、1980年代前後に一番の盛り上がりを見せ、アメリカにおける社会科の目指すべき目的の一つとしての地位を確立するようになった。その頃は高次の思考技能の低さが問題視されるようになった時期にあたる。その解決策として、生徒に所与の情報を分析、評価する技能を修得、向上させる教育の必要性が説かれ、批判的思考の育成が注目されるようになったのである。

本稿の目的は、批判的思考育成の変遷において、1980年代初頭を一つの区切りとして認識し、その前後のプログラムを比較することにある。この際に両者の例として、ベイヤーとオレイリーのプログラムを取り上げた。そして第一に、それぞれの定義における相違点を確認し、それらがプログラム内容の構造にどのように反映されているのかを実践例を踏まえて考察した。第二に、それぞれのプログラムが持つ長所と問題点とを指摘し、それらがどのように運用された時に成果が上がるのかを明らかにしようとした。

第一章においては、ベイヤーの「探求法」プログラムを扱った。ベイヤーは批判的思考を、「権威者や答えを与えてくれる人（物）に頼ることなく、種々の情報や自分の思考技能を使って自分独自の解答を導き出す思考技能」と捉えていた。プログラムの構造においては、生徒は手持ちの情報を手掛かりにして、自分の仮説を徐々に精錬していく過程を繰り返す。このプログラムで育成される批判的思考は現実社会にも即適用できるほど実用的なものであったが、自分で仮説を立てること、その際に高度な一次資料を扱うこと、という困難さのために、よりレベルの高い生徒の方に向いていた。

第二章ではオレイリーの「アメリカ史における批判的思考」プログラムを取り上げた。オレイリーは批判的思考を、「所与の仮説や一般化、あるいはそれらを含んだ解釈を分析、評価する思考技能」と捉えていた。このプログラムでは、生徒は所与の仮説を教師から与えられた情報をもとにして分析、評価していく。故に自分で仮説を立てたり、一次資料を扱う必要がなく、プログラムを学びやすいものとした。しかし、与えられた問題に対し、「答えの見当をつける」、「仮説の立証に必要な情報を見付ける」といった段階に必要となる思考技能と、このプログラムで育成される批判的思考技能との関係が明確にされなかったために、生徒が現実社会でこの技能を用いていく際に問題があった。

故に、オレイリーのプログラムの特徴を活かしたまま、現実の適用にも充分耐えうる思考技能を身に付けさせるためには、両者の長所を融合させるとよいと考える。学習段階の初期にある生徒には、オレイリーのプログラムを中心に学習させて、学習段階の進んだ生徒には、オレイリーのプログラムの中に、ベイヤーのプログラムが持つ「仮説を立てる」という要素を取り入れて学習させていくことで、生徒が現実社会で容易に用いることのできる批判的思考の育成に繋がっていくのである。

しかしながら、本稿は限定された枠内での批判的思考のみを取り扱ったために、思考体系と批判的思考との関係について明らかにしえなかった。また、批判的思考が社会科においてのみ育成される技能なのか、他教科で育成される思考技能とどのような関係にあるのかといった問題点も説明されないままに残ることとなった。これらを今後の課題として検討していきたい。

(TAKEDA Emiko)

【卒業論文要旨】

J.S.ブルナーによる構造を学習することの意味について

田 高 誠

1950年代後半から1960年代にかけ、アメリカにおいて「新カリキュラム運動」と呼ばれる動向が起きた。この動向を集約したウッツ・ホール会議（1959）で議長をつとめた J. S. ブルナー（1915- ）は、理論的刺激を供給した人物として広く知られている。ブルナー仮説と呼ばれる「どの教科でも、何らかの知的に率直な形式で、どの発達段階のどの子どもにも、効果的に教えることができる」という主張は、日本においても広く知られ、当時盛んだった現代化に大きな影響を与えた。

そのブルナーの理論は、新カリキュラム運動の中心人物として知られたことが一面的理解をもたらしたと指摘されるように、日本においてその内実が誤解されたまま、表面的な部分が問題とされ歓迎・批判されたといえる。そもそもブルナーの主張は、当時の認知革命を背景として生じたものであるのに、そこを考慮せず教科内容の精選化理論として表面的に取り扱ったのである。従って、知的早教育だとか知育・科学的教科偏重といった批判を受け、一種の消耗品のように表舞台から姿を消したといえると考ええる。また、近年ブルナーは文化心理学とそれを基盤にした教育学の研究を行っており、1960年代の彼の教育論もさらなる展開を遂げているのである。

本研究は、以上の問題意識のもとに、新カリキュラム運動期にキーワードとして用いられた「構造」という概念に焦点を置き、1960年代におけるブルナーの教育論の内実を明らかにすることを目標とした。研究の視点は、① ブルナーの主張が認知革命を背景に持っている事をふまえ、深い層での人間の認識への考えを十分に取り込む、② ブルナーの近年の研究とのつながりを探り、内容理解に大きく反映する。この二点である。

第一章では、ブルナーが構造の学習が重要だとするようになった背景を彼の心理学上の研究から考察し、現在における文化心理学の研究とのつながりを示し、教育論の前提となる文化観と知識観を抽出した。ブルナーの主張の前提は、人間は種としての遺伝よりも文化により強く依存しているのであり、人間が人間として存在するためには文化を内面化することが不可欠であるという点にある。しかし単なる情報としての知識を伝えるのではなく、第二章で述べたように文化の伝達と、そして自らの内的文化を作り出せるように知性のはたらきを伸ばすことの二点の役割を教育に求める。それは、「知識の生成を可能ならしめるような過程に子どもを参加させること」を学習の中心におくということにつながる。構造の学習の提起は、このような文脈から生じたものであった。

その「構造」とは、第二章第二節で示したように人間の認識に根元的な原理と態度を指しているのであり、「構造」を学習するには「らせん型カリキュラム」の導入が有効であったのである。結局構造を学習するということは、文化への参加を中心課題としかつ子どもにそれを保証するものであり、それには構造を意識的に取り扱うことが有効に働くということであった。『『あることをわからせるために』、単に情報を伝達するために、一つのコースを与えるというのは実にくだらない考えである』のであり、構造の学習は学習者が「自分自身を理解し、鑑賞力を鍛え、世界観を深める」ことを意図するために提唱されたものなのである。その具体的実践例として、数学の例を第三章第二節において考察した。

本研究では「構造」を中心に考察したが、これを出発点とし教科の学習と人間存在との関係をさらに追求していくことを目指したい。それには、近年のブルナーの文化心理学を基盤とした文化発達の教育論が有益な視点をもたらすであろう。

(TADAKA Makoto)

【卒業論文要旨】

バングラデシュ農村振興委員会による初等教育プログラムの開発

谷 川 とみ子

現在、発展途上国では数多くの子どもが初等教育を受けることのできない状況にある。従来は初等教育段階で児童の就学を妨げる主な要因は貧困であると考えられてきたが、近年、そのような考えとは観点を異にする取り組みが注目されはじめている。なかでも、NGOであるバングラデシュ農村振興委員会（Bangladesh Rural Advancement Committee、以下BRACと略す）による初等教育プログラムは、貧困家庭の児童を対象としているにもかかわらず、高い出席率を有し、3年間のプログラムを修了する児童が9割に上ることによって国際的に高い評価を受けている。この取り組みは、貧困層が公教育の対象から脱落してしまうことになる従来の近代化論に基づく発展観を問い直すものではないかと思われる。

本稿では、このプログラムの背景にある発展観を明らかにするものとして「内発的発展論」に注目した。近代化論が単一の経済発展方式を探ろうとするのに対し、内発的発展論では各地域の伝統や住民の生活の必要に応じて、自律的な発展の在り方を創造していくことを重視しており、このような発展観は初等教育の普及の在り方を考える際に有用であると思われる。したがって本稿の目的は、貧困層の児童の就学を可能にしている、BRACの初等教育プログラムの特徴を検討することを通して、このプログラムが内発的発展に通じる発展観を具体化したものであるということを示すことにある。

第1章「バングラデシュにおける初等教育の諸相」では、NGOであるBRACが初等教育に携わるようになった背景を明らかにするため、同国における初等教育の問題点について公教育を中心に考察した。政府が初等教育の普及に努めているにもかかわらず、政府小学校では未就学や中退が深刻な問題となっており、依然として限られた者しか通うことができないという状況にある。また産業技術の水準が低い同国においては、公教育は生活維持の手段に結びつくものとして捉えられているわけではないことが見て取れた。

第2章では、BRACの年次報告をもとに「BRACの活動の特徴」を検討した。BRACは貧困層を対象とする農村開発に携わっており、貧困層の生活状況を改善するために、識字教育や職業技術の研修を実施している。さらに地域の実情に即して様々な雇用機会を提供し、地域の経済基盤の自立を目指していることを示した。

第3章「BRACによる初等教育プログラムの開発」では、BRACの初等教育プログラムの特徴について、このプログラムに関する年次報告とBRACの調査評価部による報告書をもとに考察した。その結果、以下の点でプログラムの背景には内発的発展に通じる発展観が存在することがわかった。第一に、貧困層の基本的ニーズを満たすために初等教育の普及に取り組んでいる。第二に、児童の主体性を重視し、さらに共同意識の向上にも努めている。第三に、農村部における日常生活の切実な問題を取り入れている。第四に、地域住民や保護者を学校運営に参加させている。内発的発展論では具体的な教育の在り方が示されているわけではないが、以上の点で、BRACの実践は内発的発展を指向する教育の在り方を具体化したものとして評価できる。また、このプログラムは児童の学習成績の面でも一定の成果を収めており、初等教育の普及の在り方を考える際に、内発的発展に通じる発展観が有用であることを示していると結論づけられた。

すべての児童を対象とした初等教育にはそれぞれの地域文化や生活形態の独自性が考慮されるべきであり、普及という目標では一致していても、そこに至る経緯は、各国各地域において住民の生活の必要に応じて自律的に創造していくべきであるということ、従来の近代化論を問い直すかたちで、BRACの取り組みは示唆しているのである。

(TANIKAWA Tomiko)

新聞に見る性役割の時代変化 ——朝日新聞家庭面の1951年から1997年まで——

中 西 一 統

過去十数年の間に、様々な面で女性の社会的地位は向上し、男女の性役割の再構築が起こっている。

1970年代から、性役割の変化を社会的変化の1変数として研究する社会学的視点と、性役割の変化を個人内の要因として研究する心理学的視点の両視点から、性役割の研究は活発に行われている。しかし、相互作用していると考えられる社会的変化を踏まえて、性役割の変化過程を明らかにした研究は、あまり見られない。

そこで、本研究は、社会的変化に基づいた具体的・現実的な性役割の変化を、時代を追って明らかにすることを目的とする。

性役割の時代変化を明らかにするために、調査対象として、社会的変化を反映していると考えられるメディアの中から、時代変化を読み取るのに適した活字メディアである新聞を選んだ。そして、新聞の中でも、性役割の変化が具体的に見られると考えられる家庭面に焦点をあて、以下の調査Ⅰ・調査Ⅱより、新聞上に現れる性役割の変化を読み取り、社会的変化に基づいた性役割の時代変化を見た。

調査Ⅰでは、1951年から1995年までの45年間に掲載された『朝日新聞』家庭面の記事の見出し計98341件を収集した。そして、家庭面の記事総数の増減、朝夕刊別の記事数の増減、見出しに含まれるキーワード（「女性」「婦人」「主婦」「妻」「嫁」「平等」「差別」）の出現回数の増減と、記事の内容分析から、性役割の歴史的な変化を見た。

その結果、1951年から1995年は、全体的にまだ性役割に記事数の少ない第1期、海外の新しい女性像の紹介が始まる第2期、日本での性役割による男女差が問題になり始めた第3期、性役割が変化し始めた第4期に区分され、性役割の変化における各時代の特徴を明らかにした。

調査Ⅱでは、1988年から1997年の10年間に掲載された『朝日新聞』家庭面の記事から、性役割分野に関する記事と性に関する記事、計685件を抽出した。まず、記事内容に基づいて「家事」「仕事」「性」「結婚」「育児・教育」「政治」「その他・不明」の7カテゴリーに分類し、各カテゴリーの出現頻度の増減を調べた。そして、その増減と記事内容の分析から、各年度の性役割の変化を具体的に見た。

その結果、社会現象、社会的風潮に敏感な新聞における性役割に関する記事の傾向と、性役割の変化は女性が先行し男性が追随するという新聞における性役割の変化の経過が明らかになった。さらに、調査Ⅰ・調査Ⅱで見られた性役割の変化の過程が近似していること、本研究で見た性役割の時代変化と女性の呼称の変化に相関があることが明らかになった。

調査した年代が異なるにもかかわらず、性役割の変化の過程が近似しているのは、性差観の変化と性役割態度の変化をそれぞれ示しているからだと考えられる。これは、性差観の変化が性役割態度の変化にどのように影響しているかを研究する手掛かりになると考えられる。

性役割の時代変化と女性の呼称の変化に相関があるのは、性役割の変化と女性の呼称イメージの変化の相互作用によると考えられる。従来の研究では見られなかった性役割の変化と女性の呼称の変化の相関を明らかにしたことは、本研究の成果の1つであると考えられる。

このように、本研究では、1951年から1997年までに掲載された『朝日新聞』家庭面に見る性役割の時代変化を明らかにした。今後の課題としては、他のメディアや他の社会的変化を反映していると考えられるものから性役割の時代変化を明らかにし、活字メディアの新聞から見た性役割の時代変化との共通点・相違点を明らかにしていくことであろう。

(NAKANISHI Kazunori)

西郷竹彦の文芸教育理論について

樋 口 太 郎

本稿では西郷竹彦(1920-)をとりあげた。西郷は、文芸教育研究協議会の活動とかかわりながら、西郷理論(文芸学・文芸教育論)と呼ばれる文芸教育の理論を築いてきた。そしてその理論は、読者を主体とすること、すなわち「読者主体の読み」を、その全体を通して意識している。

そこで本稿では、《文芸世界における「読者主体の読み」》が、西郷の言う「典型をめざす読み」であり、それは同時に《現実世界における「読者主体の読み」》になる、という仮説を設定し、これを論証することを目的とした。

第1章「文芸世界の成立——文芸世界の独自性の証明」では、まず西郷理論の初期段階である「関係認識・変革論」をとりあげ、それが、現実の変革をめざすものとして読者主体を位置付けたものの、文芸世界を現実変革の中に沈めてしまったために、文芸世界においても、現実世界においても、主体と状況の関係の形成過程をとらえることができなかったということを示した。そしてその課題の克服のために、文芸世界が「虚構」の世界として独自性を持つことを「見る」「見える」の論理によって示し、その世界が形象の相関によって成り立っていることを「形象相関の原理」として証明した。そして、この独自の文芸世界において「典型をめざす読み」が始まることになる。形象の相関から関係性が形成され、「典型」——個性的であることによって、同時に普遍性、一般性をもつところのもの——にいたるのである。

第2章「文芸世界の解明——『典型をめざす読み』の体系化」では、形象の関係性の形成が、「視点」から「筋」へ、そして「主題」へと深まっていくにつれて、文芸形象が組織化、体系化されることをまず明らかにした。それは、形象が徐々に客観化される過程でもあり、その到達点に「主題」がある。これらの関係性は読者の内部に形成されていく。読みが主体的でないと内部には形成できないので、文芸世界における「読者主体の読み」とは、「典型をめざす読み」に他ならない。そのはじめの過程である「視点」は、文芸世界への読者の参入を主体的に促すものであり、《内の目》と《外の目》により、形象の関係を形成していくものであることを示した。「筋」とは、「視点」によって構成された形象相関の場面がさらにつながることによって形成される。「主題」は、作品にえがかれた独自性を持つ「現実」であり、客観的にとらえられるものとしてある。

以上をふまえて、「わたしたちは、(教師も、また子どもも)兵十やごんの姿の中に、そして彼らを取りまく状況の中に、今日の状況を生きるわたしたち自身の姿を発見する」とあるように、「読者主体の読み」をふまえた「主題」をとらえることで、主観と客観の統一としての「典型」をとらえることができるということを示した。

つまり、文芸世界における「読者主体の読み」が「典型をめざす読み」であることは、「主題」をとらえることによって成り立つということであり、それによって、文芸世界における「読者主体の読み」としての「典型をめざす読み」が、現実世界における「読者主体の読み」につながることを意味する、という仮説を論証した。

しかし、「主題」を実際の授業の中でどのように提示するのか、あるいはひきだすのかという、授業実践のレベルでの検討をなし得ていないし、『ごんぎつね』における検討のみで仮説の正当性を論証し得たとするのは性急であろう。また、西郷理論を客観的に分析する視点を得るため、他の文学の読みに関する理論も今後追究していかなければならない。

(HIGUCHI Taro)